

Frey, Andreas; Jäger, Reinhold S.

Der entwicklungspädagogische Ansatz in der Lehrerbildung

Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2 (2009) 2, S. 346-360



Quellenangabe/ Reference:

Frey, Andreas; Jäger, Reinhold S.: Der entwicklungspädagogische Ansatz in der Lehrerbildung - In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2 (2009) 2, S. 346-360 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-158538 - DOI: 10.25656/01:15853

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-158538>

<https://doi.org/10.25656/01:15853>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.vep-landau.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Herausgeber

Rainer Bodensohn, Reinhold S. Jäger und Andreas Frey
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 906 165, Telefax: +49 6341 906 166

Verlag

Empirische Pädagogik e. V.
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 906 180, Telefax: +49 6341 906 166
E-Mail: info@vep-landau.de
Homepage: <http://www.vep-landau.de>

Umschlaggestaltung

© Harald Baron

Druck

DIFO Bamberg

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, werden vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.

ISSN 1867-2779

© Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2009

Inhalt

Editorial	201
Originalarbeiten	
Beck, K.: Implementation von Anreizstrukturen zur Qualitätsverbesserung in der Lehrerbildung	206
Hoffmann, L., Azizi Ghanbari, S. & Schott, F.: Untersuchung zur Entwicklung von Bildungsstandards: Rekonstruktion eines vorläufigen Kompetenzmodells und der Kompetenzdiagnostik am Beispiel einer Unterrichtseinheit für das Schulfach Ethik	225
König, J.: Zur Bildung von Kompetenzniveaus im Pädagogischen Wissen von Lehramtsstudierenden: Terminologie und Komplexität kognitiver Bearbeitungsprozesse als Anforderungsmerkmale von Testaufgaben?	244
Košinár, J.: Das Konzept „Ganzheitliche Stressprävention“ – Überprüfung der Effektivität eines Trainingsprogramms in der Lehrerbildung	263
Rothland, M.: Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrerberuf. Empirische Befunde zum Berufsbild und zu berufsrelevanten Einstellungen angehender Lehrkräfte	282
Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A. & Wendland, M.: Unterrichtskompetenzen bei Referendaren und Studierenden. Empirische Befunde der Potsdamer Studien zur ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung	304
Weresch-Deperrois, I., Bodensohn, R. & Jäger, R. S.: Curriculare Standards in der Praxis: Einschätzung ihres Stellenwerts, ihrer Anwendungshäufigkeit, Schwierigkeit und Bedeutung in der Lehrerbildung und universitären Vorbereitung im Bachelor-Studium der Lehrerbildung – eine Erkundungsstudie	324
Frey, A. & Jäger, R. S.: Der entwicklungspädagogische Ansatz in der Lehrerbildung	346
Richtlinien zur Manuskriptgestaltung	361
Impressum	368

Contents

Editorial	201
Articles	
Beck, K.: Implementation of a structure of incentives to improve the quality of teacher education	206
Hoffmann, L., Azizi Ghanbari, S. & Schott, F.: An empirical study towards the development of educational standards: Reconstruction of a preliminary competency model and of the compe- tence diagnostics for a teaching unit in the school subject ethics	225
König, J.: On the modelling of proficiency levels of future teachers' pedagogical knowledge: Can test item terminology and complexity of cognitive pro- cesses be used to describe item difficulty?	244
Košinár, J.: The concept of "Holistic Stress Prevention" – surveying the effective- ness of a teacher training program	263
Rothland, M.: Cooperation and Support Among Teachers. Empirical findings about the occupational image and about attitudes of prospective teachers concerning their job	282
Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A. & Wendland, M.: Teaching competencies for trainees and students. Empirical findings of the Potsdam studies on first and second phase of teacher education	304
Weresch-Deperrois, I., Bodensohn, R. & Jäger, R. S.: Curricular standards in practice: Appraisal of their importance, fre- quency of application, difficulty, relevance in teacher education and pre- paration by the university in the field of BA-teacher education – an explorative study	324
Frey, A. & Jäger, R. S.: The developmental pedagogical approach in teacher education	346

Originalbeitrag

Andreas Frey und Reinhold S. Jäger

Der entwicklungspädagogische Ansatz in der Lehrerbildung

Zusammenfassung: Dieser Beitrag stellt den anthropologischen Ansatz von Heinrich Roth in der Vordergrund. Mit dem Hintergrund des Rothschen entwicklungspädagogischen Ansatzes wird der Frage nachgegangen, welche Entwicklungen innerhalb des Lehramtstudiums und des Referendariats angenommen werden können. Diese Annahmen werden an einem Datensatz überprüft. Es zeigt sich, dass die theoretischen Annahmen bestätigt werden können.

Schlagwörter: Entwicklungspädagogik – Lehrerbildung – Kompetenzentwicklung – studentische Kompetenz

The developmental pedagogical approach in teacher education

Summary: This article overtakes the anthropological position of Roth. Based on the developmental education of Roth the question arises, which hypothetic developments students within their teacher education show. The assumption could be proofed on the basis of a data set. It can be shown that the data fit the theoretical assumptions

Key words: developmental education – development of competencies – student's competencies – teacher education

Mittlerweile resultierte eine größere Anzahl an Veröffentlichungen um die Thematik *Lehrerberuf*, u. a. hervorgerufen durch die Umstrukturierung der Lehrerbildung in BA- und MA-Studiengänge, die Implementierung von Lehrbildungszentren an den Universitäten mit eigenem Evaluations-, Forschungs- und Entwicklungsauftrag, sowie durch die Initiierung von besonderen Forschungsprogrammen. Zugleich hat eine Diversität in der Themenausgestaltung stattgefunden (Wischer & Tillmann, 2009).

Exemplarisch dafür stehen die Beiträge der Autorinnen und Autoren der bisherigen Ausgaben der Zeitschrift *Lehrerbildung auf dem Prüfstand (LbP)*, welche vielseitige Themenkreise rund um die erste, zweite und dritte Phase der Lehrerbildung vorstellen. Diese Beiträge lassen sich den Themenbereichen *Struktur- und Qualitätsaspekte der Ausbildung*, *Standards und Kompetenzentwicklung*, *Wirksamkeit von Interventionen auf die Kompetenzentwicklung* sowie *Kompetenzdiagnostik und Kompetenzmessung* zuordnen (siehe Tabelle 1):

Tabelle 1: Diversität der Themen geordnet nach Themenbereichen der LbP (ohne Mehrfachnennungen)

Struktur- und Qualitätsaspekte der Ausbildung	Standards und Kompetenzentwicklung (Hochschule, Referendariat, Praktika)	Wirksamkeit von Interventionen auf die Kompetenzentwicklung	Kompetenzdiagnostik und Kompetenzmessung
1. Qualitätsdiagnostik und -sicherung	1. Kompetenzentwicklung in Praktika	1. Interventionsmaßnahmen in den Naturwissenschaften	1. Diagnostik des fachdidaktischen Wissens von Biologielehrkräften
2. Vom Wissen zum Können	2. Kompetenzentwicklung und Lernerfahrung im Praktikum	2. Entwicklung professioneller Kompetenz durch besondere Lehr-Lern-Interaktionen zwischen Studierenden und Schülern	2. Genese von Kompetenzprofilen
3. Überlegungen zur Lehrerbildung	3. Innovationskompetenz von Studierenden	3. Körperbasierte Selbstregulation als Basis für die Ausbildung von Kernkompetenzen	3. Erfassung des fachdidaktischen Reflexionswissen von Biologielehrkräften
4. Implementation von Anreizstrukturen zur Qualitätsverbesserung	4. Kooperation und kollegiale Unterstützung	4. Förderung der Planungsfähigkeit von Studierenden	4. Erfassung pädagogischer Kompetenzen
	5. Kompetenzaufbau und Standarderreichung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung	5. Kompetenzorientierte Unterrichtskompetenz	5. Fachbezogene Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung bei Physikstudierenden
	6. Theorie-Praxis-Probleme im Referendariat	6. Überprüfung der Effektivität eines Stresspräventionsprogramms	6. Struktur des pädagogischen Wissens bei Studierenden
	7. Entwicklung professioneller Handlungskompetenz von Physiklehrkräften		7. Verhältnis von fachbezogenem Wissen und epistemologischen Überzeugungen
	8. Erwerb von pädagogischem Wissen an der Universität		8. Aufgaben und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung
	9. Lehrerhandeln aus Schülersicht		
	10. Entwicklung von Bildungsstandards		

Tabelle 1 zeigt folgendes Bild: Die meisten Beiträge (10 Beiträge) lassen sich dem Themenbereich *Standards und Kompetenzentwicklung* zuordnen, gefolgt von der *Kompetenzdiagnostik und Kompetenzmessung* (8 Beiträge), der *Wirksamkeit*

von Interventionen auf die Kompetenzentwicklung (6 Beiträge) sowie den Struktur- und Qualitätsaspekten der Ausbildung (4 Beiträge). Diese Auflistung indiziert, dass das Hauptaugenmerk der skizzierten Beiträge auf der Kompetenzentwicklung, Kompetenzdiagnostik und Kompetenzmodellierung liegt und weniger den Fokus auf Struktur- und Qualitätsaspekte der Ausbildung lenkt. Alle Beiträge weisen jedoch sowohl direkt als auch indirekt darauf hin, dass die Kompetenzentwicklungsprozesse der Studierenden in der Hochschule und im Referendariat von individuellen Ressourcen (Kenntnisse, Kompetenzen und Haltungen) und zugleich von organisational-strukturellen Rahmenbedingungen abhängig und in einem entwicklungspädagogischen Gesamtzusammenhang zu betrachten sind.

1. Der entwicklungspädagogische Ansatz in der Lehrerbildung aus theoretischer Sicht

Transformiert man die anthropologischen Überlegungen einer Entwicklungspädagogik von Roth (1971, S. 73) auf junge Erwachsene innerhalb der Lehrerbildung, so sind Kompetenzentwicklungsprozesse von Lernprozessen abhängig, welche wiederum wesentlich durch die Qualität der Lehrprozesse und der Abfolge der Lerninhalte beeinflusst werden. Oberstes Ziel von Kompetenzentwicklungsprozessen ist die voll entwickelte, handlungskompetente und mündige (urteils- und entscheidungsfähige) Lehrperson.

Der Schlüsselbegriff in Roths Kompetenzmodell ist die „Mündigkeit“. Er interpretiert Mündigkeit als Kompetenz und zwar in einem dreifachen Sinne (Roth, 1971, S. 389f):

- 1) als *Selbstkompetenz*, d. h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können,
- 2) als *Sachkompetenz*, d. h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und
- 3) als *Sozialkompetenz*, d. h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Fach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und ebenfalls zuständig sein zu können.

Roth unterteilt Kompetenz damit in drei Bereiche: Sie betreffen das *Ich* (das Subjekt, die Person, das Individuum), die *Sache* und *Sachverhalte* (Kenntnisse, Wissen), um derentwillen gehandelt wird, und die *Gesellschaft* bzw. das *Sozialleben* (Haltungen, Überzeugungen, Einstellungen), weil immer in Gemeinschaft mit Anderen und für Andere gehandelt wird und das Soziale immer unter normativen Erwartungen wie auch unter sozialen Beziehungsfragen steht. Wenn Roth Mündigkeit durch die drei so genannten Teilkompetenzen Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz interpretiert, so bindet er dabei Mündigkeit an die Fähigkeit zum Handeln (Frey, 2008).

Diese Entwicklung der Trias Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz erfolgt nach Roth in vier Stufen zur beruflichen Handlungsfähigkeit:

Die *erste Stufe* zur beruflichen Handlungsfähigkeit ist die „*frei geführte Bewegung*“, d. h. eine von der Position eines vorgegebenen Ziels ausgeführte Handlung. Ist ein bewusst intendiertes Ziel erst einmal aus dem instinktiven Handlungskreis herausgehoben, tritt das Suchen nach geeigneten Mitteln zur Zielerreichung ins Bewusstsein. Es entsteht ein gelenktes und gesteuertes Handeln. Der Erwerb geführter, ziel- und mitteleinsichtiger Handlungen besteht in klar benennbaren Fortschritten: Die vorher einheitliche Instinkthandlung zerfällt in Ziele und Mittel. Das Ziel der Handlung kann fokussiert, vorgestellt und sprachlich benannt werden.

„Als sprachfähig Gewordenes – und das ist nun der entscheidende Fortschritt der zukünftigen Möglichkeiten menschlichen Handelns – werden Ziele zu Gegenständen des Denkens, also reflexionsfähig, (...) sie sind keine Reize und Signale mehr zum unmittelbaren Handeln, sondern sie werden zu Aufgaben, zu Problemen“ (Roth, 1971, S. 450).

Hieraus ist zu folgern: Erst wenn man lernt, wie Wunschziele in der vorgegebenen Schulumwelt erfolgreich realisiert werden können, wird aus den zunächst vagen Erwartungen und Hoffnungen sachkompetentes Verhalten. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wächst und die Wünsche werden in realisierbare Ziele gewandelt. Aus der ursprünglichen Sachkompetenz entsteht die Freiheit, berufliche Aufgaben und Situationen meistern zu können.

Die *zweite Stufe* zur beruflichen Handlungskompetenz ist die Fähigkeit zu sacheinsichtigem und sachkenntnisreichem Handeln. Sachkompetenz ist gebunden an sachverhaltbewältigendes Denken und Urteilen und an ein sprachlich-begriffliches Erfassen der Sachwelt (Roth, 1971, S. 467ff.). Für Sachkompetenz werden Sprachfähigkeit (kommunikative Fähigkeit) und Denkfähigkeit, der kritische Gebrauch beider Fähigkeiten im Austausch, in Kooperation und Kommunikation mit anderen Personen sowie eine konstruktive und nicht destruktive Sach-einstellung vorausgesetzt.

Im sprachlich formulierten Vorausdenken werden Ziele, die zunächst nur anschaulich-vorstellungsmäßig zur Geltung kamen, zu gedanklich vorweggenommenen Handlungsentwürfen, gewissermaßen zu „Hypothesen“. Durch die Erprobung der Hypothesen in der Wirklichkeit kommt es zu immer präziseren Realitätserfahrungen, zum Erwerb von vielfältigem Wissen, von Begriffen, Kategorien, Prinzipien und zum Erlernen von Denkwegen, Denkmethoden, Denkstrategien des Verstehens und Anwendens und schließlich zu wissenschaftlichen Verfahren der Entdeckung und Lösung neuer Probleme (Roth, 1971, S. 470ff.).

Für die Sachkompetenz ist – auf der Basis der Mündigkeit – die Intellektualität des Studierenden in der Lehrerbildung maßgeblich. Insofern handelt es sich hier um intellektuelle Mündigkeit. Diese *intellektuelle Mündigkeit als Sachkompetenz* ist erlernbar und gebunden an die kognitive Entwicklung und entsprechende Lernaktivitäten (Löwisch, 2000, S. 85).

In der *dritten Stufe* zur beruflichen Handlungskompetenz geht es um die Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig, vor allem aber zuständig sein zu können. Das Niveau mündigen Handelns ist nicht bereits erreicht, wenn der Studierende im Klassenzimmer sacheinsichtig zu handeln vermag. Jedes auf Sachen und Güter ausgeichtetes Handeln steht in einem gesellschaftlichen oder gesellschaftspolitischen Kontext und hat soziale Folgen (Roth, 1971, S. 475).

Mündiges Handeln erfordert sozialkonstruktives Denken und ebenso sachkundiges wie sozialeinsichtiges Verhalten. Sozial gerechte „Gleichgewichtsformen“ zwischen Subjekt und Objekt, dem Ich und der Umwelt müssen gedacht werden, damit sie als Handlungsanweisungen dienen können, die zwischen den einzelnen Personen, Gruppen und der Gesellschaft freie und gerechte Formen der Vermittlung zu verwirklichen erlauben. Freie und gerechte Formen sozialer Vermittlung sind so zu verstehen, dass Situationen entstehen, in denen Konflikte erkannt, artikuliert und ausgetragen, in denen Alternativen aufgezeigt werden, wo um einen Konsens bei Entscheidungen gerungen wird und wo Sensibilität für soziale Fragen und sozialen Wandel das Entwicklungs- und Erziehungsziel schlechthin ist (Roth, 1971, S. 476).

Hierfür genügen nicht traditionell erworbenes und übernommenes soziales und politisches Wissen und Können und internalisierte Sozialnormen, sondern es bedarf eines kritischen und kreativen Sozialverhaltens aus eigener Einsichtsfähigkeit. Die menschliche und soziale Bedeutsamkeit einer Situation muss erfasst und es muss produktiv auf die Herausforderung bzw. Aufgabe geantwortet werden, ein exploratives Hinausgreifen über die gekannten und bewährten sozialen Rollen und Verhaltensmuster. Dabei steht beim sozialeinsichtigen und sozialkonstruktiven Verhalten und Denken die Produktivität an der Spitze der menschlichen Leistungsfähigkeit, eine sich ständig erneuernde produktive soziale Initiative (Roth, 1971, S. 477):

„(...) als Entwicklungssoll [steht] die Produktivität, die kritisch und kreativ im Sinne einer vorwärtstreibenden Dynamik zu immer besseren, gerechteren und freieren sozialen Gleichgewichtsformen strebt, weil zuletzt nur diese (...) zwischen dem einzelnen und der Gesellschaft wie zwischen Gruppen und der Gesellschaft einen produktiven Ausgleich gewährleisten kann (...)“ (Roth, 1971, S. 478).

Sozialkompetenz dokumentiert sich für Roth im aktiven, reflektierten sowie konstruktiven Umgang mit dem Sozialen in seiner ganzen Breite, im offenen und kritischen, ja auch im innovativen Umgang, also im sozialkompetenten Handeln. Aktivität, Reflexivität, Konstruktivität, Offenheit, Kritik und Kreativität sind die Qualitäten des Subjekts, das in seinem sozialkompetenten Handeln einen für sich und für andere akzeptablen Weg zwischen Freiheit und Bindung, zwischen Unabhängigkeit und Abhängigkeit, zwischen Ich und Rolle, zwischen Selbstfindung, Selbstverwirklichung, Selbstbehauptung und Mitarbeit, Hingabe und Anpassung finden will. Zum sozialkompetenten Handeln gehört auch eine mitgestaltete Teilnahme am Sozialleben wie an der Lösung von sozialen Konflikten sowie eine rationale Erhellung der Antriebe, Affekte und Emotionen im sozialen Beziehungsbereich (Löwisch, 2000, S. 86).

Diese Sozialkompetenz ist sowohl in der Schule als auch im Studium erlernbar, wobei der soziale Lernprozess die Stufen Identifikation – Internalisation – Imitation – rationale Bewusstseinerhellung des sozialen Verhaltens und seiner Normen – Normenerörterung – rationale Erhellung der Antriebe, Affekte, Emotionen und Gefühlsbewertungen durchläuft (Roth, 1971, S. 477ff.). Als Hauptziel wird ein vernunftgetragenes Niveau mündigen Sozialverhaltens, im heutigen Sprachgebrauch sozial-kompetentes Handeln, genannt.

Die *vierte Stufe* beruflicher Handlungskompetenz beinhaltet die Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können. Neben den kognitiven und sozialen Kompetenzen ist die moralische Kompetenz von erheblicher Bedeutung. Das moralische Verhalten im engeren Sinn zeichnet sich qualitativ dadurch aus, dass vom Handelnden in ethisch zugespitzten Konfliktlagen selbstbestimmte Handlungen erwartet werden, die in eigener Verantwortung, aus der eigenen Einsicht heraus getroffen und die für den betreffenden Menschen „lebensführend“ geworden sind. Sie können unter Umständen aus Gewissensgründen gegen das eigene Wohl und unter Umständen gegen die eigene Gesellschaft getroffen werden.

Hier geht es um ein Handeln aus Selbsteinsicht und Selbstkompetenz heraus, es kommt ein Moment der Einsamkeit ins Spiel, im Sinne eines „einsamen Entschlusses“, in dem eine Idee, ein Glaube, eine Überzeugung zu Entscheidungen zwingt, die allein getroffen werden müssen und die niemand abnehmen kann. Bei solchen moralischen Entscheidungen ist der Bezugspunkt nicht mehr nur die Bezugsgruppe, sondern die eigene moralische Überzeugung, vielleicht der Glaube an Gott, der Glaubenshintergrund der Hoffnung oder auch der Verachtung (Roth, 1971, S. 531f.).

„Die Verankerung der unverzichtbaren humanen Prinzipien und Ideen der Menschheit ins Gewissen des einzelnen bleibt eine der unverzichtbaren Aufgaben der Erziehung. Das bedeutet ein Festhalten am selbständigen Individuum als einer unauf-

gebbaren historischen Errungenschaft, als einer Instanz des Widerspruchs gegen die Zwänge der Gesellschaft, als einer möglichen unabhängigen moralischen Instanz, als Moment der Freiheit, als Subjekt der Erziehung wie der Geschichte“ (Roth, 1971, S. 600).

Roth erläutert Selbstkompetenz als Fähigkeit zur Identitätswahrung, als Fähigkeit zur inneren moralischen Mächtigkeit, die dazu befähigt, sich selbst „treu“ zu bleiben. Er bindet Selbstkompetenz an das Ich, das Selbst, die Autonomie, die Ich-Stärke, die Personalität und die Selbstständigkeit einer autonomen Person. Er bindet Selbstkompetenz weiterhin an Gewissensgründe, moralische Haltungen, die kognitive Entwicklung, die den Wechsel von der Heteronomie zur Autonomie ermöglicht, und an moralische Urteilskraft. Zu erlernen ist die Selbstkompetenz als moralische Mündigkeit über die kognitive Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit (Roth, 1971, S. 539ff.).

Selbstkompetenz für sich alleine genommen kann es nicht geben, denn Selbstkompetenz als Fähigkeit selbstverantwortlichen Handelns hat immer Bezüge zu Sachverhalten und Sachbereichen. Jedes Handeln ist sachbezogenes Handeln und Handeln hat immer Bezüge zu Mitmenschen, zu Gemeinschaft und Gesellschaft. Handeln ist immer zwischenmenschliches Handeln, ist also immer Interaktion.

2. Über das Zusammenspiel der vier Stufen zur Handlungskompetenz

Da sich die Handlungsfähigkeit nach Roth als moralische Handlungsfähigkeit erweisen muss, entwickelt er sein Kompetenzmodell in hierarchischer Form: Kognitive Lernprozesse haben Sachkompetenz, soziale Lernprozesse haben Sozialkompetenz zum Ergebnis. Sach- und Sozialkompetenz bilden zusammen mit moralischen Lernprozessen die Voraussetzung für die moralische Mündigkeit zur Selbstbestimmung der Person. Das Erziehungsziel „Mündigkeit“ wird also durch die Verbindung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz erreicht.

Roth bezeichnet mit Kompetenz das Gefühl, Situationen angemessen zu bewältigen, wobei menschliches Handeln zu einem großen Teil darauf ausgerichtet ist, dieses Gefühl zu erleben. Diesen natürlich-motivierenden Aspekt von Kompetenzen greift er auf, um ihn für Entwicklungs- und Erziehungsprozesse in den drei grundlegenden Konzepten des Wissens, des Sozialen und des Selbst als vom Ziel her wirkende Kräfte nutzbar zu machen.

Visualisiert man die Vorstellungen von Roth, wie sich Selbstkompetenz (SeKo), Sozialkompetenz (SoKo) und Sachkompetenz (SaKo) über die Zeit entwickeln, eine immer höhere Qualität einnehmen und wie sie sich dabei beeinflussen, in einem Kompetenzentwicklungsmodell, so resultiert folgendes Schaubild (siehe Abbildung 1):

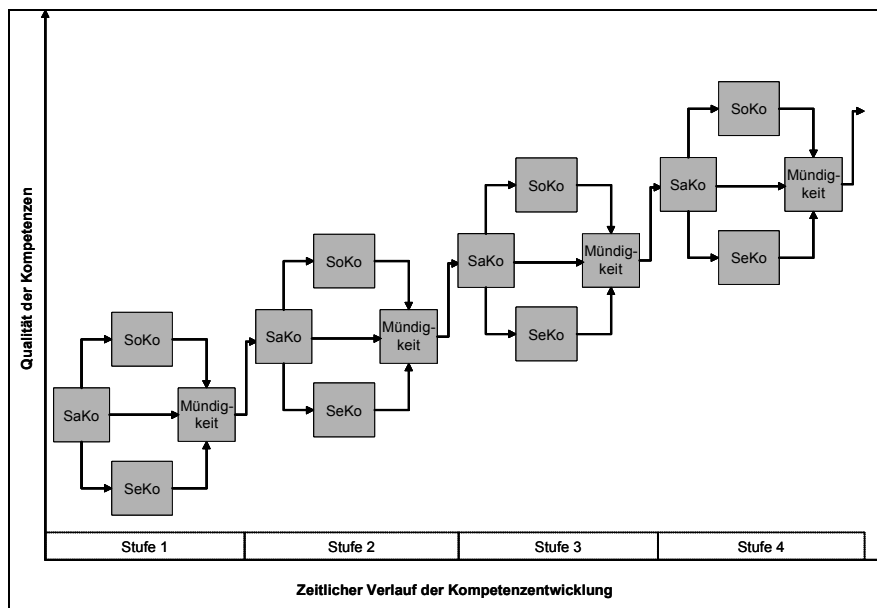


Abbildung 1: Das hierarchische Kompetenzentwicklungsmodell nach Roth

Das in Abbildung 1 dargestellte Kompetenzentwicklungsmodell kann folgendermaßen interpretiert werden: Auf der jeweiligen Entwicklungsstufe von 1 bis 4 beeinflusst sachkompetentes Verhalten als Startpunkt des Modells das selbst- und sozialkompetente Verhalten sowie die Mündigkeit. Die Selbst- und Sozialkompetenz determinieren als Zielpunkte die Mündigkeit. Somit nimmt die Sachkompetenz (Input) direkt und indirekt auch über die Selbst- und Sozialkompetenz Einfluss auf die Mündigkeit (Output). Die nächste Entwicklungsstufe wird dann von einer Person erreicht, wenn die Qualität der entwickelten Mündigkeit über weitere bzw. neuere Handlungsqualitäten förderlich auf die Sachkompetenz einwirkt.

Im Sinne von Roth ist die Kompetenzentwicklung ein nicht endender Vorgang, durch den über die Zeitspanne der menschlichen Entwicklung eine immer höhere Handlungsqualität erreicht werden kann und soll. Alle Kompetenzen sind in einer förderlichen Lernumwelt durch Wissensaneignung und der permanenten Überführung dieses Wissens in Handeln erlernbar.

3. Der entwicklungspädagogische Ansatz aus empirischer Sicht

Dem Referendariat kommt innerhalb der Lehrerbildung eine wichtige Aufgabe zu, da es eine Brückenfunktion zwischen der auf Wissen, Analyse und Reflektion ausgerichteten Hochschulausbildung und der auf professionelle Handlungskom-

petenz setzenden beruflichen Tätigkeit in der Schule und im Klassenzimmer einnimmt (Strietholt & Terhart, 2009). Im Referendariat, beispielsweise in Rheinland-Pfalz für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen, sollen die Referendare „auf der Grundlage ihres Studiums mit Theorie und Praxis der Erziehung und des Unterrichts allgemein und ihren jeweiligen Unterrichtsfächern so vertraut gemacht werden, dass sie zu selbständiger Arbeit im Lehramt an Grund- und Hauptschulen fähig sind. Reflexions- und Kooperationsfähigkeit sowie Innovationsbereitschaft sind im Hinblick auf dieses Ziel in besonderer Weise zu fördern“ (MBWW, 2007, §1).

Nach Rauin (2007, S. 61) gliedert sich diese professionelle Handlungskompetenz von angehenden Lehrpersonen in vier Teilbereiche: Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen, motivationale Orientierungen sowie selbstregulative Fähigkeiten (siehe Abbildung 2).

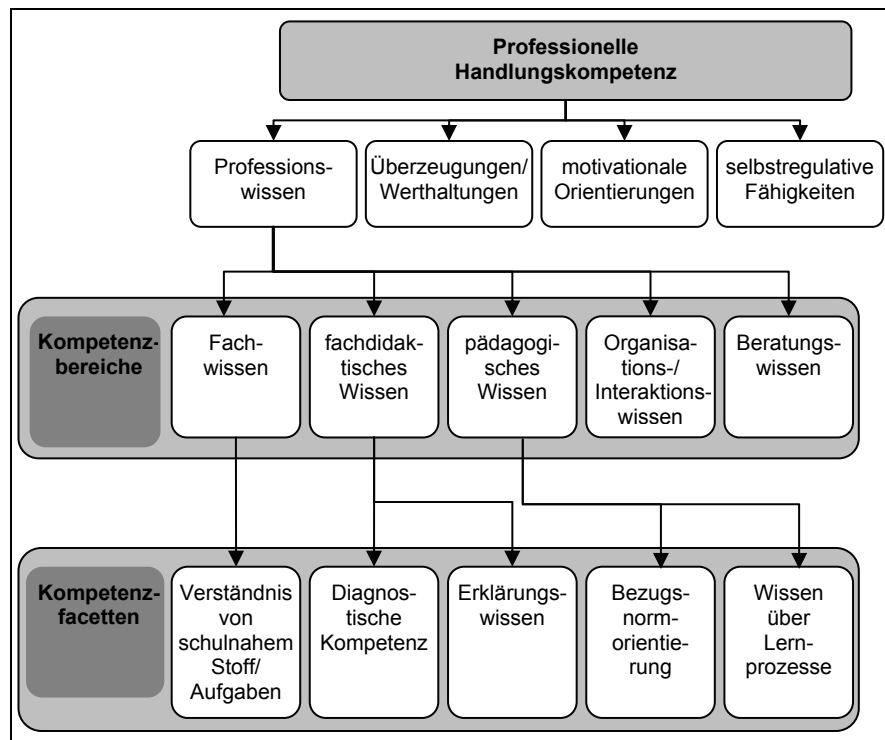


Abbildung 2: Teilbereiche professioneller Handlungskompetenz (Rauin, 2007)

Die professionelle Handlungskompetenz wird gemäß Abbildung 2 unterschiedlichen Kompetenzklassen zugeordnet. Innerhalb der Kompetenzklasse Professionswissen besitzen das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen und das pädagogische Wissen eine große Relevanz. Es ist evident, dass das Professionswissen zum Hauptgegenstand des Studiums gemacht wird, wohingegen die drei Kompetenzklassen Überzeugungen/Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten sowohl als notwendige Bedingungen vorausgesetzt, als auch im Sinne einer Entwicklungsperspektive – etwa über die Praktika – vertieft werden müssen.

Genau jene Gegenstände professioneller Handlungskompetenz liegen aber außerhalb der Zielsetzung des Studiums an der Hochschule und können mit gutem Grund als vertiefende entwicklungspädagogische Perspektive für das Referendariat im Lehramt angesehen werden. Diese gelten als notwendig, aber als nicht hinreichend für eine professionelle Handlungskompetenz. Erst das Zusammenspiel aller vier Kompetenzklassen perfektioniert nach Roth (1971) das Bild einer professionellen Handlungskompetenz (siehe Abbildung 3).

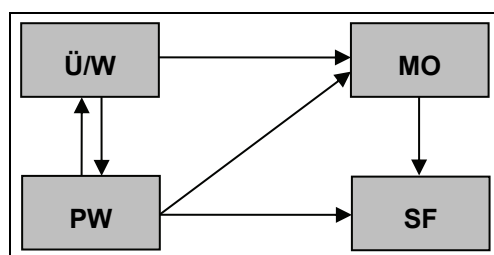


Abbildung 3: Zusammenspiel der vier Kompetenzklassen in einem angepassten Kompetenzstrukturmodell nach Roth

In Abbildung 3 ist dargelegt, wie die vier Kompetenzklassen der professionellen Handlungskompetenz in der Lehrerbildung miteinander korrespondieren (sollten): Das Professionswissen (PW) interagiert mit den Überzeugungen/Werthaltungen (Ü/W). Das Professionswissen steht in einer probabilistischen Beziehung zu den motivationalen Orientierungen (MO) sowie zu den selbstregulativen Fähigkeiten (SF). Die Überzeugungen/Werthaltungen wirken auf die motivationalen Orientierungen, diese wiederum beeinflussen die selbstregulativen Fähigkeiten. Konsequenterweise bedeutet dieses Zusammenspiel der vier Kompetenzklassen, dass die Überzeugungen/Werthaltungen und das Professionswissen zwei zentrale Elemente der Lehrerbildung darstellen (müssen) und das Professionswissen nicht isoliert ausgebildet werden kann (siehe dazu auch Frey, 2008).

Bringt man in der Folge dieses Handlungskompetenzmodell in eine (individuelle) Entwicklungsperspektive nach Roth (1971), so kommt den selbstregulativen Fähigkeiten (Mündigkeit, Urteils- und Entscheidungsfähigkeit) eine Schlüsselrolle zu, da sie das Bindeglied zur jeweils nächsten Kompetenzniveaustufe darstellen (s. Abbildung 4).

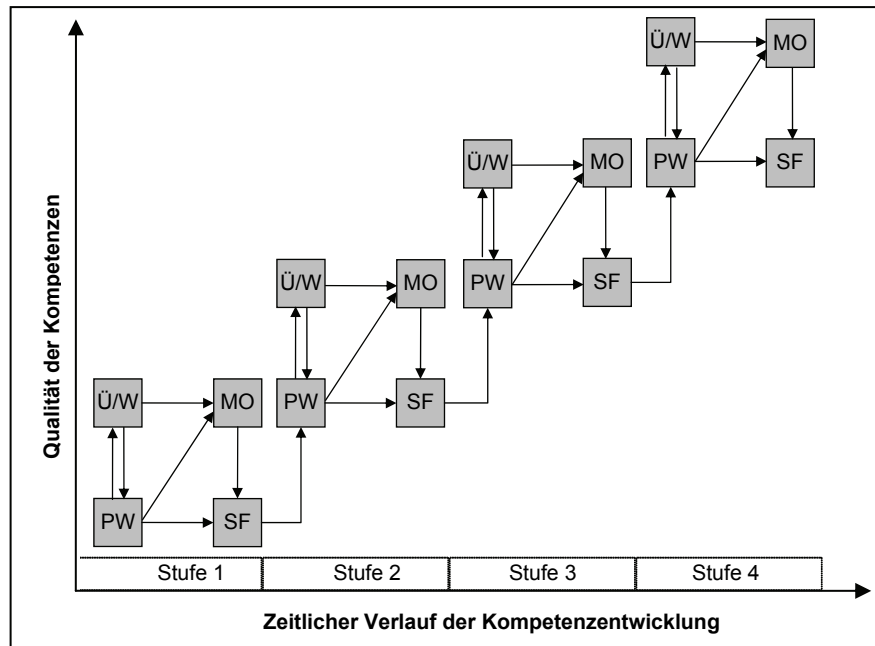


Abbildung 4: Entwicklung der vier Kompetenzklassen in einem Kompetenzentwicklungsmodell

Abbildung 4 ist wie folgt zu interpretieren: Das Zusammenspiel der vier Kompetenzklassen beginnt auf der Stufe 1 zu wirken. Ist eine bestimmte interindividuelle Qualität an Handlungskompetenz erreicht, baut sich eine höherwertigere Kompetenzstufe 2 auf, in welcher die selbstregulativen Fähigkeiten (SF) als Mediator das Professionswissen (PW) positiv stimuliert. Diese wiederum treten in Interaktion mit den Überzeugungen/Werthaltungen (Ü/W), den motivationalen Orientierungen (MO) und den selbstregulativen Fähigkeiten (SF) usw. Ist auf Kompetenzstufe 2 eine bestimmte interindividuelle Qualität an Handlungskompetenz aufgebaut, beginnt der gleiche Wirkprozess auf Stufe 3 und im Anschluss daran auf Kompetenzstufe 4.

4. Fragestellung

Unter dieser entwicklungspädagogischen Perspektive ergibt sich die Fragestellung, ob am Ende des Referendariats die Kompetenzklassen tatsächlich in der o. g. Kompetenzstruktur vorgefunden werden und die selbstregulativen Fähigkeiten als Mediator zwischen zwei Kompetenzstufen fungieren.

5. Methode

Um Kompetenzstrukturen von Referendaren darstellen und vergleichen zu können, wurden berufliche Kompetenzen im Lehrberuf in Anlehnung an Oser und Oelkers (2001), Terhart (2002) und Frey (2008) operationalisiert und ein Fremd-beurteilungsbogen adaptiert und eingesetzt, der die Indikatoren zur Bestimmung der vier Kompetenzklassen beinhaltet.

6. Ergebnisse

Grundlage der Überprüfung ist ein Datensatz, der zwei Messzeitpunkte enthält: Zu Messzeitpunkt t_1 wurden 512 Studierende am Ende ihres letzten Praktikums von ihren Mentorinnen und Mentoren beobachtet und anhand von Niveaustufen bewertet. 73 % der Studierenden waren weiblich, das durchschnittliche Alter lag bei 25.5 Jahren.

Mit der Ausbildung an der Hochschule waren sie eher zufrieden, die Berufsaussichten wurden als gut befunden.

Zu Messzeitpunkt t_2 konnten von den ursprünglich 512 Personen noch 309 als Referendare von ihren Fachleiterinnen und Fachleitern am Ende des Vorbereitungsdienstes beobachtet und anhand von Niveaustufen bewertet werden.

70 % der Referendare waren weiblich, das Durchschnittsalter lag bei 27 Jahren. Mit dem Referendariat waren sie eher zufrieden, die Aussicht auf eine Planstelle an einer Schule wurde für gut eingestuft.

6.1 Ergebnisse zum Kompetenzzuwachs und zur allgemeinen Kompetenzstruktur

In einem ersten Schritt wurde untersucht, ob sich die verschiedenen Kompetenzen zwischen den beiden Messzeitpunkten (Ende Hochschulstudium und Ende Referendariat) signifikant weiterentwickelt haben. Verschiedene statistische Analysen zeigten auf, dass sich alle Kompetenzen (bis auf die Konfliktfähigkeit) zwar weiterentwickelten, allerdings waren nur 30% der Kompetenzzuwächse auch statistisch bedeutsam. Weiterhin konnte analysiert werden, dass alle Kompetenzen zwischen .27 und .81 miteinander signifikant korrelierten und sich die Kompetenzen faktorenanalytisch gut in die vier Kompetenzklassen Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten trennen lassen.

6.2 Ergebnisse zum Kompetenzstrukturmodell

Das in der Abbildung 3 dargestellte Kompetenzstrukturmodell wurde mittels einer Strukturgleichungsanalyse mit dem Datensatz der Referendare getestet (Abbildung 5):

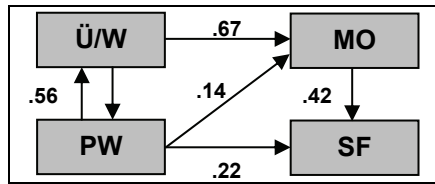


Abbildung 5: Empirisches Kompetenzstrukturmodell der Referendare

Die Modelltestung 1 in Abbildung 5 zeigt, dass das theoretische Kompetenzstrukturmodell bei den Referendaren in Anlehnung an Roth (1971) sowie Frey und Jäger (2008) gut abgebildet werden konnte ($p = .08$; RMSEA = .133; GFI = .99; AGFI = .92).

6.3 Ergebnisse zum Kompetenzentwicklungsmodell

Das in der Abbildung 4 dargestellte Kompetenzentwicklungsmodell wurde mittels einer Strukturgleichungsanalyse mit dem Datensatz der Studierenden (siehe Stufe 1) und der Referendare (siehe Stufe 2) getestet (Abbildung 6):

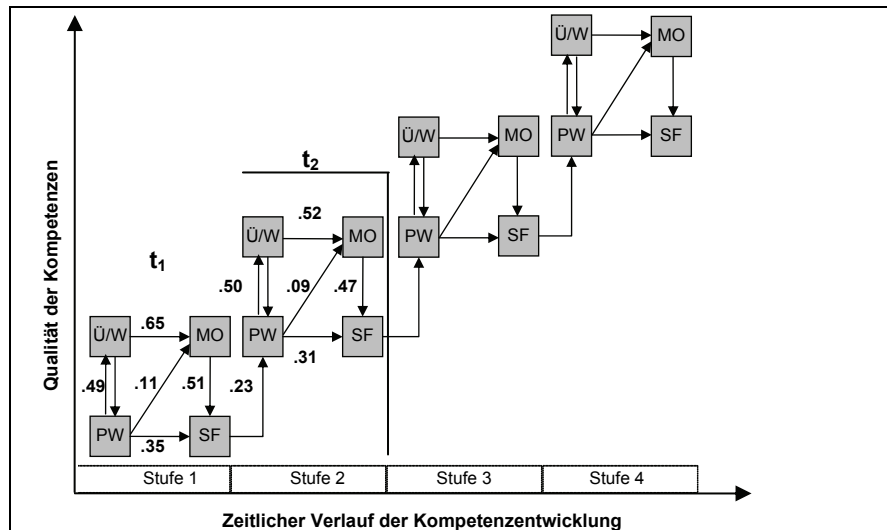


Abbildung 6: Empirisches Kompetenzentwicklungsmodell Studierende t_1 – Referendare t_2

Die Modelltestung 2 in Abbildung 6 belegt, dass das theoretische Kompetenzentwicklungsmodell in Anlehnung an Roth (1971) sowie Frey und Jäger (2008) durch die Daten abgebildet werden kann ($p = .21$; $RMSEA = .033$; $GFI = .99$; $AGFI = .98$).

7. Zusammenfassung

Im Sinne von Heinrich Roth ist die Kompetenzentwicklung ein nicht endender Vorgang, durch den über die Zeitspanne der menschlichen Entwicklung eine immer höhere Handlungsqualität erreicht werden kann und soll. Alle Kompetenzen sind in einer förderlichen Lehr-Lernumwelt durch Wissensaneignung und der permanenten Überführung dieses Wissens in Handeln erlernbar.

Die statistischen Analysen zur Überprüfung eines modifizierten Rothschen Kompetenzmodells zeigen, dass am Ende des Referendariats die Kompetenzklassen in der angenommenen Kompetenzstruktur bestätigt werden und die selbstregulativen Fähigkeiten als Mediator zwischen zwei Kompetenzstufen fungieren können. Weiterhin konnte herausgestellt werden, dass der gesamte Kompetenzentwicklungsprozess sich nicht einseitig auf die Entwicklung von isoliertem Professionswissen, sondern ebenso auf überfachliche Kompetenzen beziehen muss, da insbesondere den selbstregulativen Fähigkeiten eine Schlüsselfunktion zukommt: Je besser die selbstregulativen Fähigkeiten im Hochschulstudium bei den Studierenden ausgebildet und weiterentwickelt wurden, um so höher fällt das Professionswissen am Ende des Referendariats aus.

In diesem Sinne stellt das anthropologische Kompetenzmodell von Roth mit seiner entwicklungspädagogischen Perspektive in seiner modifizierten Form ein interessantes Modell zur Überprüfung der Wirksamkeit von Lehr-Lernprozessen an der Hochschule und im Referendariat dar. Darüber hinaus fundiert es theoretisch wie praktisch bisherige Entwicklungen von Kompetenzmodellen und deren Modellierung. Einmal mehr zeigt sich, dass eine ahistorische Behandlung von Themen nicht ausreichend ist. Der Blick in die Historie der Erziehungswissenschaft ist bedeutsam!

Literatur

- Frey, A. (2008). Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Frey, A. & Jäger, R. S. (2008). Vom Wissen zum Können: Der lange Weg zur Professionalisierung von Lehrkräften – Ein kritischer Diskurs. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 1, 719-737.
- Löwisch, D.-J. (2000). *Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- MBWW Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz (2007). Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen vom 27. August 1997 (geändert durch Verordnung vom 21.8.2007, (GVBl. S.139)). Verfügbar unter: http://rlp.juris.de/rlp/GHLehr2StPrV_RP_rahmen.htm [4.11.2009].
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich: Rüegger.
- Rauin, U. (2007). Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – kann man Risiken schon im Studium prognostizieren. *Forschung Frankfurt*, 3, 60-63. Verfügbar unter: http://www.forschung-frankfurt.uni-frankfurt.de/2007/Forschung_Frankfurt_2007/3-07/Im_Studium_wenig_12_.pdf [31.8.2009].
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung* (Band II). Hannover: Schroedel.
- Strietholt, R. & Terhart, E. (2009). Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der Zweiten Phase der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (4), 622-645.
- Terhart, E. (2002). Standards für die Lehrerausbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: Universität.
- Wischer, B. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (2009). *Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute*. Weinheim: Juventa.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Andreas Frey, Hochschule der Bundesagentur für Arbeit, Seckenheimer Landstr. 16, 68163 Mannheim, E-Mail: andreas.frey2@arbeitsagentur.de

Prof. Dr. Reinhold S. Jäger, Zentrum für empirische pädagogische Forschung (zepf) der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Bürgerstr. 23, 76829 Landau, E-Mail: jaeger@zepf.uni-landau.de